

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 22, Nº4 (octubre-diciembre, 2018)

ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-6395

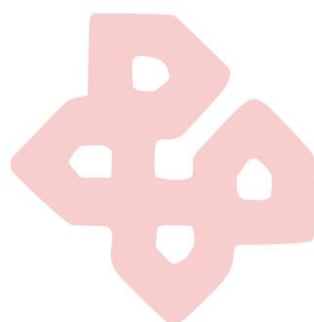
DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8395

Fecha de recepción: 14/02/2017

Fecha de aceptación: 24/10/2017

CONCEPCIONES SOBRE INNOVACIÓN EDUCATIVA. ¿QUÉ SIGNIFICA PARA LOS DOCENTES EN CHILE?

Educational innovation meanings. What does it mean for teachers in Chile?



Javier Pascual Medina

Antonio Navío-Gàmez

Universitat Autònoma de Barcelona

E-mail: jpascualmedina@gmail.com

antoni.navio@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6850-7391>

<https://orcid.org/0000-0002-1638-9167>

Resumen:

La sociedad del conocimiento, las nuevas reformas y la creciente presión por la mejora escolar han hecho que en Chile sea, más necesario que nunca, innovar en educación. ¿Pero qué entienden los docentes cuando se les exige semejante tarea? El presente artículo tiene por objetivo describir de qué manera los docentes de escuelas y liceos en Chile comprenden el concepto de innovación educativa. Para conocer las concepciones de los docentes se han realizado entrevistas estructuradas, cuyas respuestas fueron analizadas de forma inductiva, complementadas con entrevistas semiestructuradas a un grupo de profesores, y puestas en discusión con lo dicho por la literatura experta. El estudio muestra que para los profesores la innovación educativa no es un concepto unívoco, pero que mayoritariamente la conciben como cambios curriculares, necesarios para adaptarse a los nuevos tiempos y los nuevos alumnos, y orientados a la mejora de los aprendizajes. Además, se concibe como cambios aislados, sin existencia o necesidad de procesos formales de crítica posterior o de institucionalización. Los resultados además sugieren que los docentes conciben la innovación educativa desde un paradigma práctico-reflexivo, pero se sienten condicionados por un sistema que apenas está superando un paradigma tecnológico.

Palabras clave: *Innovación Educativa; Cambio educativo; Docentes; Semánticas*

Abstract:

Knowledge society, new reforms and a growing social demand for better schools have led to an increasing need for Educative Innovation. In this context, is relevant to explore what teachers understand by innovation. The main objective of this article is to describe how teachers in Chile understand the concept of Educative Innovation. To do this, qualitative methods were used. Structured interviews were conducted, and the responses were analyzed inductively. The analysis was complemented later with a deductive phase in which semi-structured interviews were conducted to a group of teachers. The findings were finally countered with the meanings found on literature review. Results showed that Educative Innovation is not a univocal term. Nevertheless, Chilean teachers mostly associate it with curricular changes aimed to improve and necessary to comply with the times and new students. Besides, they conceive those changes as isolated alterations, without formal processes of critique or institutionalization. Results suggest also that teachers conceive educational innovation from a practical-reflexive paradigm. However, they feel conditioned by a system that is recently overcoming a technological paradigm.

Key Words: *Educational Innovation; Educational Change; Teachers; Semantics.*

1. Introducción

La sociedad, a nivel global, ha cambiado a pasos agigantados en las últimas décadas. Los imparable avances científicos han supuesto un giro radical en nuestra forma de ver y conocer el mundo. Se le ha llamado a este nuevo tipo de sociedad, más compleja y dinámica, la “Sociedad del Conocimiento”, y está conducida por ideas, creatividad e innovación, maximizando el aprendizaje y el conocimiento por el bien de los individuos (Sahlberg & Boce, 2010). Este nuevo tipo de sociedad tiene algunas consecuencias importantes. Entre ellas, destaca una nueva forma de concebir el tiempo y el espacio, un mayor valor para la información y la inmaterialización de los procesos laborales, lo que cambia las relaciones laborales tradicionales donde las personas necesariamente interactuaban presencial y sincrónicamente en un espacio físico (Mella, 2003).

La escuela no queda ajena a todos estos cambios. En esta nueva sociedad, las demandas sociales y productivas están dejando atrás el taylorismo propio de la era industrial, y dando paso a la necesidad de individuos formados y con competencias para concebir globalmente las situaciones, y no solo focalizadas en marcos específicos o atomizados. Así mismo, va surgiendo un nuevo concepto de conocimiento, donde las fuentes de información externas al marco escolar y a los sistemas educativos pueden resultar más importantes que los contenidos establecidos en los programas curriculares (Jonnaert, Barrette, Masciotra, & Yaya, 2008). La nueva estructura social, en ese sentido, no soporta la escuela tradicional. Queda claro que ésta necesita un cambio, que no solo implica nuevos contenidos, metodologías y formas de articularlos en el currículum, sino una reestructuración y reculturización completa del sistema escolar, que construya centros escolares coherentes con la nueva sociedad en todas las dimensiones de su trabajo (Fullan, 2007).

Particularmente en Chile, nunca en la historia del país se había posicionado tan fuertemente la demanda por el cambio y la mejora educativa. Las movilizaciones estudiantiles del 2006 y del 2011 pusieron en jaque el sistema educativo (García-Huidobro & Falabella, 2013), y esto significó la aparición de nuevas instituciones y nuevas leyes -Ley General de Educación, Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación (Waissbluth, 2010) -, que instalarían una nueva forma de concebir la educación, modificando principios históricos de las relaciones entre las políticas y las prácticas. En términos generales, este nuevo paquete legal busca establecer un equilibrio entre una regulación más fuerte desde el nivel central y una autonomía de los centros educativos para elegir la estrategia más apropiada para la mejora, basado en un modelo de calidad vinculado a resultados, combinando estándares de desempeño con evaluaciones periódicas (Espinola & Claro, 2010). Adicionalmente, la Ley SEP, además de hacer una potente y necesaria inyección de recursos en los sectores que más lo necesitan, introduce varias novedades que reestructuran el sistema escolar, entre las que destacan la instalación de metas de aprendizaje y un cambio de paradigma para la mejora y cumplimiento de estas metas, reemplazando la lógica de “arriba hacia abajo” de programas estandarizados que provenían del Ministerio de educación por una lógica que promueve el protagonismo de los centros educativos al momento de diseñar e implementar sus propios planes de mejora. (Raczynski, Muñoz, Weinstein, & Pascual, 2013). Así, la mejora no solo se enfoca en los aprendizajes, sino que genera presiones tanto internas como externas que instalan la responsabilidad de la mejora en los propios centros, lo que transforma las propias dinámicas de la institución. Surge, por lo tanto, la necesidad de que la innovación educativa provenga de los propios centros escolares, y no tanto de programas ministeriales.

La innovación educativa es un concepto que se está posicionando recientemente en el país como un elemento clave para la mejora. Si bien no es nuevo, fue el año 2013 un momento crucial para que el concepto se fuera instalando con mayor fuerza, pues fue decretado por el gobierno de la época como el “Año de la Innovación” (Cheyre, 2013).

2. Marco Teórico

a) ¿Qué es la Innovación educativa?

Innovar, desde su núcleo semántico, denota novedad. Desde un punto de vista más general, el concepto de innovación educativa se vincula a cualquier modificación intencional de actitudes, comportamientos, procedimientos o prácticas educativas (Rivas, 2000). En su acepción vulgar significa simplemente “hacer algo novedoso” (Escudero, 2014). Sin embargo, estas definiciones resultan tan generales como difusas, por lo que se hace necesario llegar a un concepto más acabado que, a su vez, englobe y explicita las distintas dimensiones de las que se compone. Para lograr tamaña tarea, es conveniente definir también otros tres conceptos que, por lo

general, van asociados a pesar de que refieren a cosas distintas: cambio, mejora y reforma.

Cambio, en su sentido más simple, es la acción de convertir o mudar algo en otra cosa (Altopiedi & Murillo Estepa, 2010), aunque en el ámbito organizativo se puede describir mejor como una modificación que se da en una realidad concreta, en la medida que dichas modificaciones alteran la situación inicial y generan respuestas distintas a las existentes (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011). En los establecimientos educativos se presentan cambios constantemente, como pueden ser las aplicaciones de nuevas metodologías de enseñanza, la incorporación de materiales pedagógicos o nuevas tecnologías, la reestructuración de infraestructuras, las modificaciones en los organigramas o en las formas de coordinación directivas, los cambios de personal entre muchas otras. Margalef y Arenas (2006) diferencian cuatro tipos de cambios en educación, distinguiendo entre cambios estructurales -que afectan a todo el sistema educativo o la configuración de distintos niveles-, cambios curriculares -que están relacionados con el diseño y desarrollo del currículum, estrategias de enseñanza y componentes del currículum-, cambios profesionales -que refieren a la selección, formación y desarrollo profesional de los docentes- y cambios político sociales -que afectan a la distribución de poder y la relación de los agentes sociales con la enseñanza escolar .

Por otro lado, es importante distinguir entre cambio y mejora. Desde la perspectiva de las corrientes de Efectividad Escolar, la mejora está intrínsecamente relacionada al aumento de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Así, una escuela que mejora es una escuela que aumenta su efectividad en el tiempo, entendiendo efectividad como el valor que la escuela agrega a sus alumnos (Raczynski & Muñoz, 2007). Esta noción de mejora, sin embargo, parece algo reduccionista, pues no admite cambios a nivel profesional, de aula u organizativos que no signifiquen un cambio positivo en los resultados de aprendizaje medibles, pero sí en otros elementos de la escuela como pueden ser el clima escolar, la satisfacción de los profesores con su trabajo, los valores enseñados, entre otros. Por lo mismo, parece más apropiada una visión más general como la que tienen Gairín y Rodríguez-Gómez (2011), que incorpora dichos cambios. “Hablaemos de mejora cuando el cambio promovido incorpora unas respuestas más aceptables que las existentes respecto a los valores o prioridades que se hayan establecido. Así, diremos que el nuevo sistema de evaluación o la puesta en funcionamiento del trabajo cooperativo son cambios positivos o mejoras en la medida en que nos permiten avanzar en planteamientos del centro como puedan ser la atención a la diversidad o el desarrollo de aprendizajes más significativos”(Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011, pp. 31-32). La ventaja de la definición de estos autores es que no solo toman en cuenta los resultados académicos, sino todo tipo de objetivos diversos que pueda tener el centro, sin perder el foco en que lo importante es el logro de dichos objetivos, por lo que un cambio solo se convierte en mejora y éste favorece o contribuye a su realización. Aún más, aunque la incidencia primordial consista en dar respuesta a las necesidades del alumnado, esa acción tiene efectos expansivos en el conjunto de personas y estructuras de forma ineludible (Poncet & González, 2010).

Innovar tiene una estrecha relación con ambos conceptos. Innovación significa cambiar hacia algo nuevo totalmente o algo nuevo respecto al objeto cambiado, pero aunque la innovación siempre signifique cambio no todo cambio es innovador (Tomàs et al., 2010). El cambio, de hecho, es la causa y al mismo tiempo el fin de la innovación (Margalef & Arenas, 2006), y el objetivo de todo cambio planificado es, necesariamente, mejorar. Es por ello que una primera característica de una innovación es que siempre está orientada en su diseño y concepción hacia la mejora educativa, ya definida anteriormente.

Este cambio orientado a la mejora debe tener además la pretensión de ser sostenible, es decir, que perdure a través del tiempo y no quede como un cambio efímero (Altopiedi & López Jiménez, 2010). La innovación debe ser institucionalizada (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011), volviéndose independiente tanto de las personas que están en el momento de la creación y desarrollo de la innovación, así como de las circunstancias plasmadas en el contexto. Más adelante se presentará lo que dice la literatura en cuanto a cómo institucionalizar las prácticas innovadoras.

El origen de la innovación puede ser distinto. Si bien algunas innovaciones provienen del seno de la institución, siendo éstas endógenas o internamente generadas, otras se generan por presiones externas o incluso desde fuera de la institución, siendo externamente inducidas (Rivas, 2000). Ambos tipos de innovación tienen características distintas. Poncet y González Fernández (2010) comentan que las innovaciones obligatorias, es decir, las generadas desde la autoridad educativa, muchas veces son más por moda que por necesidad, tienen bajo apoyo para ser implementadas, son burocráticas, con escasa reflexión y tienden a homogeneizarse con las prácticas tradicionales. Por otro lado, las innovaciones internas son habitualmente espontáneas, aunque requieren de una cultura escolar propicia hacia el cambio. Las últimas se perciben más como innovación que las primeras, que por lo general son concebidas por el profesorado como una parte más de la rutina.

Ligado a lo anterior, la innovación se define por su carácter crítico. El cambio no se produce de la nada, ni puede ser impuesto por un externo esperando una adopción fiel. Existe, de hecho, un largo camino entre la innovación deseada -a saber, aquella que en principio se quiere implementar- y la innovación posible -aquella que realmente se puede realizar-, que no solo se irá adaptando por las limitaciones contextuales, institucionales y profesionales, sino también por las resistencias y críticas que surjan del mismo profesorado y otros actores de la comunidad escolar (Montero & Gewerc, 2010). Sepúlveda y Murillo (2012) consideran la innovación como uno de cinco “modos de adaptación” a un cambio, que dependen de qué tan acorde sea con la cultura institucional o social existente. Estos modos son, en orden de mayor a menor coherencia, Conformidad, Innovación, Ritualismo, Retraimiento y Rebelión. La innovación aquí se presenta como un modo de adaptación que rechaza los medios instituidos a la vez que se aceptan las metas culturales de dichos medios, por lo que la crítica desencadena nuevos procesos capaces de alterar las estructuras. En la misma línea, Astudillo e Imbarack (2013) señalan que, ante cualquier innovación que provenga desde el exterior, existe un

proceso de asimilación y acomodación de su sentido a la realidad de la escuela por parte de los profesores, pudiendo resultar la adaptación de cuatro maneras distintas: Fusión -lo nuevo cohabita con lo anterior sin integración-, Compartimentalización -se limita a algunos aspectos puntuales y compartimentalizados del proyecto, obviando su carácter integral-, Enriquecimiento -se integran algunos ámbitos del proyecto enriqueciendo las tareas que ya existen- y Reestructuración -el proyecto innovador cambia la estructura de lo que se quiere mejorar-. Los autores destacan que son los últimos dos resultados los deseables, mientras que la fusión y la compartimentalización corresponden a procesos de adopción sin crítica ni reflexión por parte del profesorado. Cabe destacar que los autores concluyen en su investigación que en Chile se presentan principalmente las dos primeras.

No solo ante innovaciones externamente inducidas existe crítica y adaptación, sino también desde las innovaciones internamente generadas. Una innovación rara vez surge de un colectivo -por lo general viene de la idea de un profesor individual-, pero sí genera resistencias por parte de las personas del establecimiento en el momento de intentar institucionalizarla. La innovación exitosa es capaz de aprovechar esa resistencia para la generación de reflexión y crítica constructiva, con el objetivo de adaptar el cambio de la mejor forma posible a la realidad del establecimiento. Esta reflexión tiene necesariamente un carácter colectivo, y este carácter conlleva no solo a una mayor cantidad de ideas para mejorar la innovación, sino además a una aceptación más fácil de la misma (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011).

Dicho todo lo anterior, es posible dar una definición más completa de lo que, según la literatura, es la innovación educativa. Definiremos innovación educativa como cualquier cambio generado dentro o fuera de una institución, orientado a la mejora desde su origen, y que es susceptible de crítica y reflexión colectiva, lo que permite su institucionalización y sostenibilidad.

b) Las concepciones docentes

A pesar de la relevancia que ha tomado la innovación educativa en Chile, hasta ahora no se ha incluido a los educadores de manera directa en la instalación de dicho concepto, y poco es lo que se sabe sobre el significado que los docentes le otorgan a la innovación. Esto resulta problemático, pues para potenciar la innovación educativa no solo se necesita una reestructuración de las instituciones, sino una completa reculturización, lo que implica que los profesores cuestionen y cambien sus creencias y hábitos. No hablamos de significados superficiales, sino profundos, sobre nuevas aproximaciones de enseñanza y aprendizaje, es decir, nuevas concepciones (Fullan, 2007).

El concepto de concepciones ya se ha investigado y utilizado ampliamente en educación, y sobre todo el de las concepciones de los docentes. Se entienden principalmente como el conjunto de significados especiales que los sujetos otorgan a un fenómeno, los cuales van a guiar su interpretación y su práctica (Feixas, 2010). Si bien esta definición da una primera idea de que las concepciones son

inherentemente individuales, su construcción es en gran parte social, pues depende de las experiencias vividas, los valores inculcados y las ideas aprendidas, entre varios otros elementos. Cuando hablamos de concepciones hacemos referencia a la construcción hecha por los sujetos de percepciones, ideas o definiciones, y esta construcción se realiza en su interacción con otros sujetos en el marco de su ámbito cotidiano (Macera, 2012).

Una buena forma de entender la concepciones y su importancia es utilizando los conceptos de Teorías Implícitas y Teorías Explícitas (Marrero, 2009; Pozo, 2008). Las teorías explícitas se relacionan con las ideas, los discursos que construimos de manera consciente, y las elaboramos precisamente porque no creíamos en ellas de antemano. Bajo el nombre de teorías explícitas van todas las ideas científicas, religiosas, políticas, etc. Las teorías implícitas, en tanto, son un conjunto de representaciones que constituyen nuestro conocimiento intuitivo, y se relacionan con las creencias, con aquellas respuestas a preguntas que jamás nos hemos planteado explícitamente, pero que creemos tan firmemente que condicionan nuestras acciones. Esto sugiere que, si queremos que las ideas -las teorías explícitas que los docentes adquieren a lo largo de su formación inicial y continua- modifiquen su práctica cotidiana, es necesario lograr que interactúen, se relacionen con sus creencias, las cuales les hagan repensar las representaciones implícitas que tienen sobre la innovación y sus implicaciones, y para esto se plantea la necesidad de hacerlos dudar de sus propias creencias. “Porque realidad plena y auténtica no nos es sino aquello en que creemos. Más las ideas nacen de la duda. Es decir, en un vacío o hueco de la creencia. Por tanto lo que creamos no nos es realidad plena y auténtica” (Ortega y Gasset, 1940, en Pozo, 2008, p. 16)

Los docentes mantienen verdaderas teorías implícitas sobre la educación en todos sus aspectos, incluyendo la innovación y el cambio educativo. En la definición de innovación educativa descrita anteriormente encontramos cuatro elementos clave: 1) Cambio, 2) Orientación a la mejora, 3) Crítica y 4) Institucionalización. Sirviéndonos de los escritos de Escudero (2014), quien identifica tres paradigmas desde los cuales se enfocan las concepciones sobre innovación educativa, podemos identificar que estos cuatro elementos varían según el paradigma. Así:

- Desde un paradigma Técnico, el cambio es ideado y diseñado por expertos, impuesto por una autoridad local, y ejecutado por los docentes. Está orientado al cumplimiento y la superación de resultados estandarizados, y la crítica sólo existe de parte de expertos que se basan en la evaluación externa. La institucionalización de los cambios se impone desde la normativa.
- Desde un paradigma Práctico-Reflexivo, el cambio es diseñado interna o externamente, pero siempre es adaptado por los docentes dentro de cada centro. Se orienta a la mejora de los procesos de enseñanza y los resultados de aprendizaje y la crítica se realiza tanto interna como externamente en base a la reflexión sobre las prácticas. La institucionalización del cambio se fomenta sobre dicha reflexión.

- Desde un paradigma Crítico, el cambio es generado por profesionales docentes críticos, colectivamente con el resto de los actores educativos. Se orienta hacia imperativos éticos como la emancipación la inclusión, la justicia social y la democracia, y la crítica colectiva es la base para su diseño, ejecución, adaptación, e incluso su institucionalización.

Las teorías implícitas están profundamente arraigadas, no solo en la propia estructura cognitiva de los docentes, sino también en la cultura escolar dominante. Hablar de las concepciones se vuelve importante, por lo tanto, en la medida que nos da una aproximación hacia aquellos elementos sociales y culturales que actúan en la construcción de ideas, imágenes, funciones o ideales que realiza un docente para definir su trabajo y formación. Entender sus creencias es, al mismo tiempo, entender su entorno social y cultural, y no pueden verse de forma separada. Por lo mismo, las concepciones que los docentes tengan sobre la innovación determinarán su voluntad y participación al momento de su construcción e implementación (Nerón, Fernández, Ballán, & Temari, 2014). Esto sugiere, sin embargo, que lo que estamos pidiendo a nuestros docentes no es simplemente que se apropien de nuevos discursos y formas de entender la innovación, sino más bien una modificación completa en su forma de concebir un proceso de cambio.

El presente estudio intenta abordar las concepciones de innovación que tienen los docentes en Chile, tanto sobre lo que es innovar como sobre las características que deberían tener un docente, un establecimiento o el mismo sistema educativo en pos de la innovación educativa. El objetivo general del estudio, por lo tanto, es conocer las diferentes maneras en que los docentes de escuelas y liceos en Chile conciben la innovación educativa.

3. Metodología

Los objetivos de este estudio se abordaron desde un paradigma interpretativo-fenomenológico, privilegiándose un análisis inductivo con una perspectiva holística. En ese sentido, los procesos de recolección de información deben procurar no contaminar la información recogida con categorías previamente definidas u orientaciones directas o indirectas que condicionen las respuestas de los informantes. La investigación se dividió en dos fases metodológicas, ambas cualitativas, pero cada una con su propia forma de recolección y análisis de la información.

La primera fase consistió en entrevistas estructuradas aplicadas a docentes en ejercicio en Chile. La aplicación fue de carácter online y autoaplicada sin asistencia, y el instrumento fue testeado y modificado en su formato antes de su distribución. La necesidad de generar respuestas sin condicionantes, pero que a la vez sean lo suficientemente concretas, presentó un desafío importante. Se ha optado, en este sentido, por realizar cuatro preguntas que abordan el significado y los elementos que potencian -o dificultan- la innovación educativa:

1. ¿Qué significa para ti innovar en educación?
2. ¿Qué características crees que debe tener un profesor innovador?
3. ¿Qué características crees que debe tener un centro innovador?
4. ¿Qué aspectos de nuestro sistema educativo crees que facilitan o dificultan a los educadores para innovar en educación?

Para la distribución del instrumento se estableció una alianza con el Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile, institución que tiene varias líneas de trabajo entre las que está el portal educarchile. Este portal es una plataforma virtual que “es un lugar de encuentro y participación que ofrece información, recursos, servicios y experiencias educativas que responden a las necesidades e intereses de docentes, estudiantes, familias y especialistas. Asimismo, abre nuevos espacios de comunicación y colaboración entre los diversos actores de la comunidad educativa.” (educarchile, 2013). El portal cuenta con cerca de un millón de visitantes únicos al mes, de los cuales se estima que un tercio corresponde a educadores - según análisis de audiencia internos del portal realizados en abril de 2015 -. La difusión del cuestionario se realizó a través de dicho portal instalando un banner en el sitio y difundándolo a través de sus redes sociales, invitando a los usuarios, seguidores y visitantes esporádicos a participar del estudio. El instrumento estuvo abierto al público entre los días 18 de mayo y 19 de junio de 2015. Es importante mencionar que en parte de este periodo de recogida de información se presentaron movilizaciones docentes, lo que pudo haber afectado las respuestas de la entrevista.

Se obtuvieron finalmente 25 casos. Aunque que la muestra no sea grande -en términos estadísticos-, se debe considerar que un estudio de tipo cualitativo no busca necesariamente representatividad estadística, sino sobre todo heterogeneidad en la muestra -la que se cumplió bastante bien, como se muestra en la tabla 1, aunque con una subrepresentación de la zona norte del país-, de manera de que no ocurra una pronta saturación de información por una homogeneidad de respuestas. Aun así, se debe destacar que la muestra resultó levemente más joven que la media nacional, lo que puede deberse a un sesgo de autoselección producido por un instrumento en línea.

Las respuestas se analizaron a través de una metodología inductiva mediante codificación bottom-up, siguiendo las líneas de la Grounded Theory, que destaca que los códigos surgen a partir de los mismos datos, y no de conceptos o categorías previamente definidas (Glaser & Strauss, 1967).

La segunda fase tiene una lógica deductiva, pues su objetivo es profundizar en las categorías construidas en la primera fase. Se aplicaron, por lo tanto, entrevistas semi-estructuradas a docentes en Chile, cuya pauta fue construida a partir de los resultados de la entrevista estructurada. Estas segundas entrevistas se caracterizaron por su extrema flexibilidad, por lo que la pauta solo se convirtió en un referente y recordatorio de las temáticas a tratar. En ellas se abordó el significado de la innovación, pero también se preguntó sobre aspectos de profesores, centros y sistemas educativos innovadores. Una vez realizadas las entrevistas, fueron

analizadas en función de las categorías creadas en la primera fase, para poder profundizar en cada una de ellas.

Tabla 1
Características demográficas de la muestra

Sexo	Hombres	10
	Mujeres	15
Edad promedio		36,4
Años de Servicio Promedio		11,4
Disciplina	Alguna especialidad Técnico-Profesional	2
	Ciencias Naturales, Física, Química, Biología	2
	Educación Artística o Musical	2
	Educación Tecnológica	1
	Enseñanza Básica General	6
	Historia o Ciencias Sociales	3
	Inglés u otro idioma extranjero	3
	Lenguaje y comunicación	1
	Matemáticas	3
	Otro	2
	Administración Delegada	2
Tipo de Establecimiento	Municipal DAEM o Corporación Municipal	10
	Particular Pagado	4
	Particular Subvencionado	9
	I Región de Tarapacá	0
Región	II Región de Antofagasta	1
	III Región de Atacama	0
	IV Región de Coquimbo	0
	V Región de Valparaíso	2
	VI Región del Libertador Bernardo O'Higgins	1
	VII Región del Maule	2
	VIII Región del Bío Bío	3
	IX Región de Araucanía	1
	X Región de Los Lagos	0
	XI Región de Aysén	0
	XII Región de Magallanes	1
	Región Metropolitana de Santiago	14
	XIV Región de Los Ríos	1
	XV Región de Arica y Parinacota	1

Las entrevistas fueron aplicadas a seis profesores, tres de un establecimiento público y tres de un establecimiento privado, ambas de la región metropolitana. La

información de ambas fases ha sido analizada por separado, pero luego triangulada para una mayor comprensión del objeto de estudio. Los resultados fueron contrastados además con lo recogido desde la literatura nacional e internacional. De esta manera, las tres fuentes de información se entrecruzan para obtener conclusiones lo más completa e integralmente posible. Los resultados de la triangulación se podrán apreciar en el apartado de conclusiones.

En el apartado de Resultados se presentarán los principales hallazgos del estudio, combinando las primeras dos fases de investigación. Los análisis se hicieron a nivel general, aunque se intentó controlar las respuestas dividiéndolas entre docentes de establecimientos públicos (municipales y de administración delegada) y privados (particulares subvencionados y particulares pagados), dadas sus diferencias de contexto. Por eso, al ejemplificar afirmaciones con citas textuales extraídas de los instrumentos, se identifica el instrumento -EE si es Entrevista Estructurada y ES si es Entrevista Semiestructurada-, la numeración interna del caso y la dependencia administrativa de su establecimiento, en clave “Instrumento##, Dependencia”. Se adelanta que no se observaron grandes contrastes entre los distintos tipos de centro.

4. Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados del presente estudio, los cuales se organizan en dos secciones. La primera sección explora el significado que los docentes le otorgan a la innovación educativa, analizándose la primera pregunta del cuestionario. La segunda sección comprende el análisis de las preguntas 2, 3 y 4 del cuestionario, explorando qué elementos personales, institucionales y político-sociales perciben los docentes que facilitan o, por el contrario, dificultan los procesos de innovación en Chile.

4.1 Significado de Innovación Educativa

Lo primero que cabe destacar es que el concepto de innovación no parece ser algo unívoco. Las respuestas, tanto en la encuesta como en las entrevistas, son bastante variadas y diversas, lo que puede indicar que realmente hay poca claridad en el contexto. En muchos casos, principalmente en las entrevistas, se observaba cómo los docentes fácilmente se alejaban del tema “innovación” para hablar de una buena clase o un buen profesor. Las respuestas, sin embargo, pueden ser ordenadas en ciertos tópicos detectados.

Entre los docentes entrevistados la innovación se identifica principalmente con el concepto de cambio, donde lo que cambia son las prácticas docentes dentro del aula, es decir, las metodologías y estrategias de enseñanza, aunque algunos también lo identifican con un cambio más profundo y total de los paradigmas educativos que orientan la enseñanza.

“(innovar) Significa utilizar diferentes estrategias y metodologías para lograr el aprendizaje de mis estudiantes.” EE11, Público

Este cambio se ve de dos maneras bastante claras. Por una parte, un grupo menor concibe la innovación como un cambio como transformación total, donde frases como “Romper esquemas” o “Salir de la zona de confort” se vuelven clave. La innovación se identifica con hacer algo que salga de lo ordinario para transformar no sólo la clase, sino la vida de los jóvenes. Sin embargo, la mayoría de los docentes concibe la innovación de una manera menos rupturista, viendo el cambio como adaptación. Desde ese punto de vista, los docentes hablan de innovar adaptándose -y para adaptarse- a los cambios sociales, a las nuevas tecnologías y a las nuevas formas de aprendizaje. Esta perspectiva tendría que comenzar desde el supuesto de que la educación actual está desfasada de las necesidades de los alumnos del siglo XXI, así como de los sistemas productivos en nuestra Sociedad del Conocimiento y que, por lo tanto, debe actualizarse.

“El ser innovador invade tu zona de confort, porque te lleva a pensar más allá, y de repente una actividad te lleva tiempo del tuyo, te lleva tiempo de la casa.” ES3, Público

“Innovar implica considerar los estilos e inteligencias múltiples de mis alumnos, sus talentos y experiencias de vida, al momento de planificar y ejecutar una clase. Además, considerar el entorno socio-afectivo del alumno, así como sus conocimientos previos.” EE9, Privado

“Aplicar lo nuevo, lo más reciente, uso de Tics, perfeccionamiento continuo para la aplicación en el aula en beneficio de nuestros alumnos” EE10, Público

La orientación de la innovación en muchos casos no aparece explícita. Sin embargo, cuando se explicita aparece en dos sentidos. Por un lado, y como respuesta más frecuente, se innova con una orientación hacia el aprendizaje, por lo que los cambios son realizados para que los alumnos aprendan mejor, estén más motivados y adquieran competencias. Otra orientación se dirige a la mejora de la enseñanza. El foco aquí está puesto en el trabajo docente, y su sentido puede variar desde encontrar soluciones a problemas en el aula hasta hacer del trabajo diario un desafío más motivador cada día.

“Por los niños, porque no te puedes quedar en el pasado. (...) En todo. No solamente en el aprendizaje, también en la socialización.” ES4, Privado

“Porque a mí, personalmente, no me gusta la rutina, hacer siempre lo mismo. ¡A mí! A mí me carga.” ES1, Público

La crítica aparece dentro de las definiciones sólo algunas veces, y puede ser reflexiva -autocrítica-, receptiva -desde la dirección- y/o colectiva -entre pares-. De hecho, cuando hablan de trabajo en equipo para la innovación educativa, se refieren fundamentalmente al aspecto crítico de este tipo de trabajo, es decir, reconocer en el trabajo propio, y en el de otros, fallas y potencialidades para mejorar entre todos. Por lo general la crítica aparece más en los relatos cuando se pregunta por las características que debiera tener un profesor o un centro innovador, pero no en la definición misma de innovación. Esto indica que la crítica no es para los docentes en

Chile parte propia del proceso de innovación, sino más bien un elemento que apoya o facilita el éxito de éste.

“reflexionar en torno a la práctica pedagógica cotidiana al salir de la sala de clases, vale decir, hacer preguntas y contestarla compartiéndolas con mis colegas docentes y directivos, por ejemplo: ¿Qué creo que funcionó bien o mal en mi clase? ¿Cómo potenciar mis fortalezas como docente en mis clases? ¿Cómo puedo corregir mis debilidades pedagógicas? ¿Quién podría en ese apoyo para mejorar mi práctica docente? EE14, Privado

Llama la atención que en ningún relato se habla de la sostenibilidad o la institucionalización de las prácticas, lo que puede tener que ver justamente con la ausencia de necesidad de crítica colectiva con los pares.

Lo mencionado en los párrafos anteriores puede verse en la figura 1, que resume lo que se ha detectado sobre las concepciones que los docentes en Chile tienen en cuanto al significado de la innovación educativa. En ésta, el primer número entre paréntesis indica cuántas citas fueron categorizadas con las distintas etiquetas, mientras que el segundo indica con cuántos conceptos se relaciona la categoría. Esto para tener una visión general de la profundidad de cada dimensión, sin pretender que esto sea representativo, estadísticamente hablando.

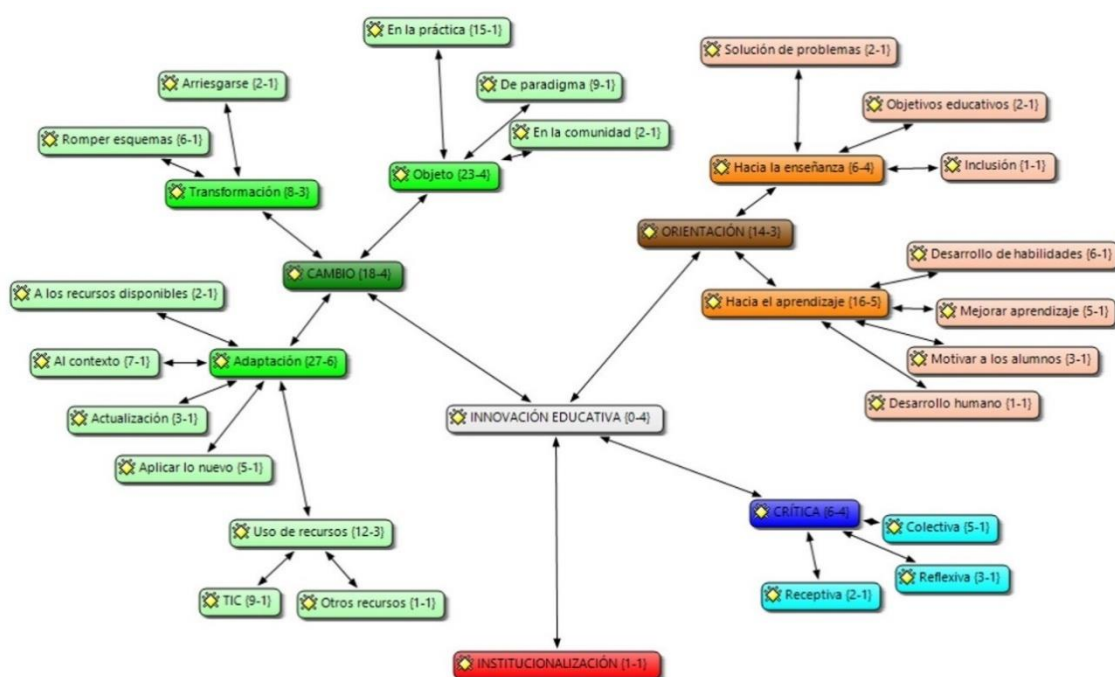


Figura 1. Categorías asociadas al significado de la innovación educativa para los docentes.

4.2. Elementos que facilitan o dificultan la innovación educativa

Se atribuyen algunas características personales, en el ámbito profesional, necesarias para la innovación educativa. Flexibilidad, creatividad y tenacidad se repiten constantemente, además del poder de observación y la empatía, pues la adaptación de las nuevas prácticas sólo sería posible si éstas son acordes al contexto o a los destinatarios. También se le da mucha importancia a la actualización y perfeccionamiento constante, lo que es muy coherente con la visión de cambio como adaptación al nuevo contexto.

“Ser una persona que constantemente busque nuevos recursos, estrategias e instrumentos que le den una nueva perspectiva a la clase.” EE28, Público

Se observa una sensación de que la responsabilidad es compartida con los centros, pues son éstos quienes deben dar posibilidades de actualización y gestionar las oportunidades variadas que el entorno ofrece hoy en día y que, según los mismos docentes, existen bastante hoy en día. Algunos docentes conciben además que este rol activo de las instituciones también debería manifestarse en los proyectos educativos institucionales, donde la innovación y el cambio sea un mandato, se incentive el trabajo colaborativo y crítico entre los docentes se abran espacios para la participación de toda la comunidad. Todo esto se lograría sólo si existe sentido de pertenencia y un objetivo común entre los distintos integrantes de la comunidad.

Sin embargo, parece ser mucho más importante para los docentes que los establecimientos tengan una disposición pasiva al cambio. En este sentido, no necesitan que la institución tenga un mandato explícito a innovar, sino más bien que estén dispuestos a que sus docentes hagan cosas distintas. Para eso, la característica más nombrada es “confianza”, la cual da empoderamiento a los docentes, y les permite realizar cosas que salgan de la enseñanza tradicional. Esta confianza debe venir tanto desde los directivos o subjeses como de las familias, y se menciona sobre todo a los últimos como los principales agentes de resistencia a los cambios, justamente por la desconfianza que estos tienen de los profesores, lo que se potencia con una baja valoración social de la profesión y la propia inseguridad de los padres en poder apoyar a sus hijos con métodos que no manejan bien.

“facilitadora de los procesos de innovación, debe de proveer a los docentes las condiciones ideales para que ellos se atrevan a generar los cambios.” EE21, Privado

Tanto la potenciación de las características profesionales como la creación de condiciones institucionales acordes a una cultura innovadora dependerían, según los docentes, de equipos directivos sólidos y de líneas claras, que cuiden además en su sucesión que estas líneas se mantengan. El cambio en ese sentido requeriría paradójicamente de estabilidad, pues daría a los docentes confianza de instaurar nuevas estrategias sabiendo que están dentro de los límites y direcciones correctas. Cabe destacar, sin embargo, que existe una sensación de que en el sistema escolar

chileno no existen buenos directivos y que, en general, falta mayor capacitación para ellos.

“Alcanzar niveles de gestión educativa relacionados directamente con la nueva forma de enseñar.” EE23, Privado

Este sistema educativo además tiene para los docentes ciertas características que limitarían la innovación escolar. La que suena con más potencia tiene que ver con el agobio laboral que sufren los docentes, producido por un exceso de horas dentro del aula acompañado por un mucho trabajo administrativo al cuál, además, no le ven utilidad. Esta sobrecarga afecta sobre todo a los tiempos de planificación, por lo que los docentes terminarían utilizando planificaciones de clases anteriores, sin mucho cambio, o dejando poco tiempo para la reflexión e institucionalización de las innovaciones que se improvisan en el aula.

“Tanto trabajo administrativo y el trabajo que uno se lleva al hogar dificultan que uno tenga el tiempo necesario para innovar y proponer nuevas ideas así como cambios” EE11, Público

Otro elemento que, según los docentes, resulta dañino para la innovación es el exceso de estándares. Cuando el centro del trabajo está puesto en lograr resultados de logro estandarizados, y cuando incluso se estandarizan algunos procesos, la innovación y el cambio resultan prácticamente imposibles. Ejemplo de esto son las planificaciones diarias -comúnmente mencionadas en los relatos-, que no sólo añaden carga laboral a los docentes, sino que además limitan procesos de creación de los propios docentes. También las pruebas estandarizadas como el SIMCE o la PSU limitarían a los docentes a enfocarse en el logro de objetivos fijados externamente mediante métodos estandarizados.

“El SIMCE es una herramienta nociva para la innovación, yo lo veo así, ¿por qué? Porque el SIMCE solamente mide algunas habilidades específicas (...) ¿Qué me va a interesar a mí que sepan o no sepan escribir un poema, si tienen que leer un poema y entender de qué se trata? ¿Teatro? En el tiempo que yo voy a ocupar para hacer una obra de teatro con mis alumnos podría estar pasando estrategias de comprensión lectora para que rindan mejor en el SIMCE.” ES03, Público

Por otro lado, se menciona que existen hoy en día en Chile los recursos para innovar, principalmente en los establecimientos públicos y algunos privados donde se recibe la Subvención Escolar Preferencial. Además se menciona el creciente acceso a recursos tecnológicos como un elemento clave para innovar en el siglo XXI. La sensación general es que sólo se puede innovar bajo las condiciones y con los recursos adecuados, aunque muchas veces se admite que parte de innovar es adaptarse a los recursos disponibles y poder hacer grandes cosas con lo que se encuentre.

5. Discusión

Los resultados de este estudio muestran que aún queda un largo camino por recorrer en lo que respecta a la innovación educativa en Chile. Pareciera que el concepto de innovación no está del todo arraigado en la cultura escolar, lo que se demuestra en que los relatos de los docentes son tan diversos como divergentes. Incluso algunos docentes mencionan que falta una cultura de innovación, donde los cambios y nuevas estrategias sean revisados, evaluados e institucionalizados, por lo que las buenas ideas pasan a convertirse en hitos que alguna vez ocurrieron.

Desde la literatura definimos la innovación educativa como cualquier cambio orientado hacia la mejora, construido de manera crítica y colectiva para su institucionalización. La definición lleva a cuatro conceptos que deben tenerse en cuenta: Cambio, Orientación a la Mejora, Crítica e Institucionalización.

Queda claro que el concepto de cambio es el que más se asocia con el de innovación, aunque de maneras diversas. Como explican Margalef y Arenas (2006), existen distintos tipos de cambio que dependen del objeto que cambia. Desde ese punto de vista, los docentes en Chile asocian la innovación principalmente con cambios de tipo curricular, donde lo que cambian son las estrategias de enseñanza o los materiales a utilizar. La intención de mejora también se observa en los relatos, y aunque el foco se pone principalmente en la mejora de los resultados educativos y los aprendizajes de los estudiantes, también se considera la mejora de la enseñanza misma, la resolución de problemas y el aumento de la motivación de los mismos docentes. Esto va de acuerdo con la definición de mejora que hacen Gairín y Rodríguez-Gómez (2011), en la que sin perder el foco en lo académico, definen un cambio como “positivo” cuando este permite avanzar al logro de los objetivos del centro en todos sus ámbitos.

El cambio, sin embargo, aparece más ligado a un concepto de adaptación que a uno de transformación. La innovación se entiende cómo adaptarse a los nuevos tiempos, a los recursos disponibles, a los cambios del entorno, a las reformas, a los nuevos alumnos y a las innovaciones externamente inducidas, entre otras. Cuando se revisa la escasa literatura chilena encontrada sobre innovación educativa, se observa que la innovación y su éxito se entienden muy ligados a la adaptación. Sepúlveda y Murillo (2012), por ejemplo, entienden innovación como un cambio que se adapta con bastante coherencia a la cultura existente, y Astudillo e Imbarack (2013) reconocen que el éxito de un cambio se asegura en tanto mejor se adapte este cambio dentro de las prácticas habituales, sea enriqueciéndolas o reestructurándolas. En cualquier caso, pareciera que la innovación no se concibe de forma rupturista, sino que con una adecuada continuidad de las prácticas tradicionales y la cultura existente.

La crítica, sin embargo, aparece escasamente explícita. Si bien la adaptación conlleva necesariamente un proceso crítico, como aseguran los autores recién citados, los docentes ligan más esta adaptación a características como la observación y la empatía que a la crítica. En otras palabras, para los docentes en Chile es más

importante a la hora de innovar saber sobre el destinatario y su entorno que aprender de sus compañeros y de sus propias prácticas. En ese sentido, para innovar bastaría con hacer una evaluación previa de virtudes y necesidades, pero no se evidencia que luego exista una revisión crítica y colectiva de las nuevas estrategias, quedando simplemente como un hito más en la historia profesional e individual de los docentes. La institucionalización, cuarta característica clave de la innovación y fruto del proceso de crítica colectiva, prácticamente no existe en los relatos, por lo que el concepto de innovación en los docentes en Chile se volvería incompleto a la luz de la literatura nacional e internacional.

Destaca la interacción que hoy estarían teniendo en Chile, según la visión de los docentes, los profesores, los establecimientos y el sistema educativo en su conjunto, respecto a las posibilidades de innovar en educación.

Se reconoce que, en el plano institucional, los establecimientos deben tener una disposición al cambio, pero que basta que esta sea una disposición pasiva, donde haya confianza en el trabajo que realizan los docentes. Esto se relaciona con lo expuesto por López Yáñez (2010), en cuyas observaciones etnográficas de culturas escolares altamente innovadoras no encuentra “milantes de la innovación”, sino que más bien destaca el papel que juega el desarrollar ambientes no amenazadores que estimulen la experimentación, el compromiso y la asunción de riesgos. Las escuelas y liceos entonces no tendrían por qué estar exigiendo innovaciones sino más bien creando los ambientes necesarios para que éstas puedan surgir de parte de los propios docentes. El problema es que aún los establecimientos más abiertos al cambio están inmersos en un contexto político-social complejo para la innovación educativa. Los procesos de accountability arraigados en el sistema educativo han sido difíciles de conciliar con la necesaria innovación para la mejora orientada a otros objetivos de la educación distintos a aquellos que son medidos, tal como ha ocurrido en otros países anteriormente (Darling-Hammond & Montgomery, 2012). Cabe recordar que las reformas basadas excesivamente en estándares, como bien afirman Giles y Hargreaves (2006) inhiben la innovación y deterioran las culturas enfocadas al cambio. Además, estas reformas estandarizadas han creado una burocracia innecesaria que sumado a la distribución horaria de los profesores sobrecargada hacia el trabajo lectivo, harían que los últimos no tengan tiempo ni motivación para innovar. Ya decían Roselló y Muntaner (2010) que la burocratización representa un obstáculo en los procesos de innovación en tanto les exige plasmar en documentos estandarizados las novedades y cambios, pero sin contradecir las exigencias o requisitos de la normativa, tal como ocurriría hoy en día con las planificaciones diarias. Así, nos enfrentamos a escuelas y liceos que, si bien pueden ser abiertos al cambio, se enfrentan a un sistema que limita esta apertura, lo que incide directamente en el plano profesional de los docentes.

Entonces ¿desde qué paradigma se levantan las concepciones de los docentes al hablar de innovación educativa? A partir de los relatos, podría decirse que los docentes, como profesionales, se sitúan principalmente desde un paradigma práctico-reflexivo, donde el cambio puede partir desde el mismo docente o desde

fuera, aunque lo importante sería que dicho cambio se adapte a la realidad de cada establecimiento. Sin embargo, pareciera que en el plano institucional y político-social aún se está viviendo una transición desde un paradigma técnico hacia un reflexivo-práctico, y aún quedan muchos remanentes del primero que limitan los procesos de innovación a nivel profesional. Desde el sistema, la Ley SEP ha dado un avance importante en ese sentido, pues ha permitido a los establecimientos crear sus propios planes de mejora, pero sigue perteneciendo a la familia de reformas basadas en estándares que imponen los objetivos esperados -resultados SIMCE-, a la vez que, a través de la asistencia técnica externa, la crítica surge a través de los expertos en base a los resultados. No es raro, por lo tanto, que la institucionalización sea casi inexistente, pues desde los centros existe una presión por controlar que los docentes cumplan con los estándares, más que por crear condiciones de trabajo en equipo y reflexión crítica colectiva.

Referencias bibliográficas

- Altopiedi, M., & López Jiménez, C. (2010). Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(1), 29-45.
- Altopiedi, M., & Murillo Estepa, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(1), 47-70.
- Astudillo, G., & Imbarack, P. (2013). El sentido del mejoramiento escolar de los docentes en el contexto de políticas de apoyo externo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 132-146.
- Cheyre, H. (2013). ¿Por qué un año de la Innovación? Recuperado el 26 de enero de 2016, de <http://www.corfo.cl/sala-de-prensa/opiniones/opiniones/por-que-un-año-de-la-innovacion>
- Darling-Hammond, L., & Montgomery, K. (2012). Cumplir con la promesa: el rol de las políticas en la reforma educativa. En Linda Darling-Hammond. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. (pp. 113-133). Santiago, Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- educarchile. (2013). educarchile, el portal de la educación en Chile. Recuperado el 15 de febrero de 2015 de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/somos?scc=somos>
- Escudero, J. M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educación*, (35), 101-138.
- Espinola, V., & Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: Una reforma basada en estándares. In C. Bellei, D. Contreras, & J. P.

- Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina*. (pp. 51-83). Santiago, Chile: Pehuén.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion Y Evaluacion Educativa*, 16(2), 1-27.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed., Vol. 84). New York, United States: Routledge.
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, 47(1), 31-50.
- García-Huidobro, J. E., & Falabella, A. (2013). *Los fines de la educación. Seminarios sobre gratuidad, lucro, justicia y democracia*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grunded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(3), 1-32.
- López Yañez, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: Sus bases institucionales. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(1), 9-28.
- Macera, I. M. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. *Educación Y Educadores*, 15(3), 513-531.
- Margalef, L., & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 47, 13-31.
- Marrero, J. (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. In J. Marrero (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-44). Barcelona: Octaedro.
- Mella, E. (2003). La Educación en la sociedad del conocimiento y el riesgo. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 107-114.
- Montero, L., & Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(1), 303-318.
- Nerón, R., Fernández, N., Ballán, C., & Temari, F. (2014). Concepciones sobre innovaciones curriculares y con TIC en profesores de Colegios Secundarios de la Ciudad de Ushuaia. In *II Congreso Latinoamericano de Investigación en Didáctica*

- de las Ciencias Experimentales, la Matemática y la Tecnología.* Barrancabermeja, Colombia: Instituto Universitario de la Paz.
- Poncet, M., & González, R. (2010). Innovar no admite el imperativo. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(1), 237-250.
- Pozo, J. I. (2008). El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa. *Revista Q*, 3(5), 1-27.
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile. Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 11(2), 164-193.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid, España: Síntesis.
- Roselló, M. R., & Muntaner, J. (2010). La innovación: Eje de la docencia y el aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(1), 275-289.
- Sahlberg, P., & Boce, E. (2010). Are teachers teaching for a knowledge society? *Teachers and Teaching*, 16(1), 31-48.
- Sepúlveda, C., & Murillo, J. (2012). El origen de los procesos de mejora de la escuela. Un estudio cualitativo en 5 escuelas chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 10(3), 6-24.
- Tomàs, M., Borrell, N., Castro, D., Feixas, M., Bernabeu, D., & Fuentes, M. (2010). *La cultura innovadora de las universidades. Estudio de casos*. Barcelona: Octaedro.
- Waissbluth, M. (2010). *Se acabó el recreo* (1st ed.). Santiago, Chile: Random House Mondadori.

Cómo citar este artículo:

- Pascual, J. y Navío-Gàmez, A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 71-90. DOI: [10.30827/profesorado.v22i4.8395](https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395)